

Sensibilidad pedagógica ante la diversidad educativa

Eje Temático: Conceptualizaciones relacionadas con la educación inclusiva

Maricela Zúñiga Rodríguez

María de los Ángeles Gómez López¹

Resumen

¿Es posible la sensibilización de los profesores ante la diversidad presente en las aulas?, ¿Qué competencias y características propias deben tener los profesores que atiendan la diversidad? Estas y otras interrogantes buscan dar respuesta a través de la presente comunicación que tiene como objetivo conceptualizar Sensibilidad pedagógica ante la diversidad educativa como un constructo necesario para llevar a cabo la integración educativa y la inclusión en las escuelas de educación básica, las autoras pretenden con ello acercar el tema hacia participantes y futuros lectores del 1er Congreso Nacional de Educación Inclusiva con el fin de compartir el tema que permita fomentar la importante tarea que es la sensibilización de la práctica educativa ante la cada vez mayor diversidad de alumnos y alumnas.

¹ Profesoras –investigadoras del Área Académica de Ciencias de la Educación, CEDICSHU, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Una pedagogía para la diversidad

, exige un gran esfuerzo no sólo por parte de los profesores de apoyo (educación especial, audición, lenguaje), sino por todos los profesores de la escuela quienes son responsables del funcionamiento y organización del mismo (Ainscow, 2001, Aldamiz, 2000).

Estos autores consideran que la consolidación de una escuela y una educación comprensiva no han de reducirse a cambios cuantitativos en los elementos del currículo escolar (disminución de contenidos, sustitutivos en la concepción de la educación, en el modelo curricular y en la organización escolar (Ainscow, 2001; González, 1999; Stainback y Stainback, 2001). Dichos cambios suponen una tarea de toda la comunidad educativa, que realizará las adaptaciones precisas para responder a los principios de comprensividad y de atención a la diversidad de cada escuela.

Como consecuencia de todo ello, puede inferirse que la atención a la diversidad no se debe centrar únicamente en determinados alumnos con necesidades educativas especiales, asociadas a déficit o estilos de aprendizaje, sino que es una tarea institucional que compete a la comunidad educativa, con la finalidad de dar respuesta adecuada a los alumnos escolarizados en la escuela. Por tanto se requiere de profesores que busquen una forma cooperativa de dar respuesta a la diversidad del alumnado a través de la reflexión de su propia acción.

La atención a la diversidad constituye un mecanismo de ajuste de la oferta pedagógica a las capacidades, intereses y necesidades del alumnado. La atención

a la diversidad se convierte en un imperativo de justicia para la enseñanza democrática.

Entonces, el tratamiento de la diversidad, como se aprecia, deja de ser sólo una exigencia ética para convertirse en un requisito básico de una enseñanza eficaz: si los alumnos y alumnas no aprenden, en realidad, no existe enseñanza-aprendizaje, y si los maestros se esfuerzan en dar a todos un mismo tratamiento, es bastante probable que muchos de ellos fracasen, lo que sin duda supone también, en parte, el propio fracaso como profesores. La opción por un modelo de currículo abierto y flexible, constituye una vía privilegiada de atención a la diversidad, una medida de atención a la diversidad, una medida de carácter adaptativo y atenta, por consiguiente a las diferencias individuales.

El grado de flexibilidad del currículo y por consiguiente, su capacidad de adaptación a diferentes contextos y situaciones escolares dependen del tipo de decisiones que se han tomado a la hora de definir sus elementos básicos (González, 1999).

Por tanto no se debe perder de vista la necesidad de una comprensión más amplia del modelo de la pedagogía de la diversidad, basada no sólo en el reconocimiento de las diferencias entre los educandos, sino también en el establecimiento y utilización de diferentes vías, métodos y medios para su atención en un universo muy diverso, en condiciones y contextos difícilmente igualables. Al igual debe atenderse el indispensable reconocimiento de variadas fuentes de diversidad en los alumnos y la definición del modelo de actuación correspondiente.

Considerando los elementos hasta aquí expuestos, de modo operativo, asumir que la pedagogía de la diversidad constituye una postura pedagógica que parte del reconocimiento de las diferencias de capacidades, de sexo, culturales, del desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, como fundamento de su educación.

Por otra parte, la pedagogía de la diversidad no sólo ha de reconocer las diferencias de los educandos, sino también de sus profesores, sobre todo las relacionadas con su preparación, así como la variedad de métodos, medios y procedimientos que ellos emplean en función de una educación para todos.

Hablar entonces, desde la experiencia y la realidad que esto implica, de la pedagogía de la diversidad no es más que un modo de exaltar la real igualdad de los alumnos en cuanto a posibilidades de educación, una manera de ponderar una de las conquistas fundamentales de la educación de cada nación.

Por su parte, Perrenoud, citado por Gimeno (2000), propone interesantes formas de trabajar con la complejidad que representa la diversidad, sus ideas se resumen en las siguientes líneas: El principio de que “una pedagogía que trata igual a los que son desiguales es desigualadora y produce fracaso escolar”, sigue teniendo validez para buscar estrategias pedagógicas diversificadoras.

El contrapunto a ese principio reside en la prevención de que la diferenciación no introduzca más desigualdad. La pretensión válida de favorecer la singularidad individual, la visión del aprendizaje como una construcción en cada sujeto guiada por una evaluación continua de carácter formativo (que no es evaluar continuamente), la idea de que en la flexibilidad se acomodan mejor los

sujetos diferentes, son, entre otras, ideas válidas desde las que ensayar soluciones.

Al equilibrio difícil entre diversificación e igualación se añade la tensión entre lo deseable y lo posible en una institución que de manera radical nunca puede volcarse sobre cada una de las individualidades.

La enseñanza estrictamente individualizada tal como la proponía Doltrons (citado por Gimeno, 1998) a través de fichas elaboradas para alumnos determinados, es sólo viable para situaciones puntuales. La enseñanza auto administrada según el ritmo de aprendizaje de cada cual (programaciones suministradas a través de ordenador, por ejemplo), es un recurso viable, pero no una solución general.

“... El profesor, aunque crea en la diversidad, inevitablemente tiene que trabajar con un alumno-medio durante buena parte de su tiempo. Esa construcción ideal no debe repercutir en el empobrecimiento de “los mejores” y en la desatención de “los lentos”. Escuelas y profesores pueden distribuir sus atenciones en función de las posibilidades o necesidades de cada estudiante, proveerse de recursos para el trabajo independiente y crear climas de cooperación entre estudiantes, entre otras medidas.”

Se aprecia sobre lo que propone en relación con la atención de alumnos sobresalientes a los que denomina más capaces o mejores, siendo de suma utilidad a la hora de diseñar estrategias educativas para ellos.

En suma, como señala González E., 1999), “necesitamos de una pedagogía de la complejidad”, refiriéndose con este término a una estructura educativa capaz de enseñar con un alto nivel intelectual en clases que son heterogéneas desde un

punto de vista académico, lingüístico, racial, étnico y social, de forma que las tareas académicas puedan ser atractivas y retadoras. Sus puntos neurálgicos son: riqueza de materiales, fomento de las interacciones en pequeños grupos, delegación de ciertas responsabilidades en los estudiantes, tareas que exijan el uso de múltiples materiales y provoquen la participación de habilidades diversas, estimulación de la participación de tareas diferentes con múltiples funciones del profesor.

Las anteriores estrategias resumidas, llevan a plantearnos, en el caso específico de la interacción entre educación especial y educación regular, lo que al respecto Notó Brullas (2000) considera, que el compartir el aula con el maestro de educación especial puede ser de utilidad para hacer determinadas observaciones, para plantearnos formas de mejorar la ayuda al grupo o a algún alumno o alumna en concreto.

Asimismo, Notó Brullas, propone las siguientes funciones que se puede realizar en el aula regular con ayuda del maestro de apoyo (en nuestro caso particular se trataría del maestro USAER):

- a) Intervenir junto con el maestro de grupo regular para ofrecer una atención más individualizada a los alumnos y alumnas que lo requieran.
- b) Hacer una detección de las necesidades educativas de los alumnos y alumnas de nueva incorporación a partir de la evaluación.
- c) Participar y colaborar en la evaluación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y específicas.
- d) Coordinarse en la elaboración de adaptaciones curriculares conjuntamente con los maestros de grupo regular.

- e) Participar en el tipo de organización del aula para un mejor aprovechamiento del soporte: agrupamientos, centros de interés, rincones, talleres.
- f) Colaborar con los demás maestros de la escuela en la elaboración de materiales específicos y/o adaptados.
- g) Dar atención individualizada, si es necesario, a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria.
- h) Estas funciones corresponden a la nuevas ideas que existen del trabajo colaborativo a partir de la integración educativa.

Con las estrategias antes citadas, las funciones que se pueden realizar en el aula con ayuda del maestro de apoyo (USAER) y las condiciones que han de permitirlo, sería real una pedagogía para la diversidad.

Sensibilidad pedagógica

Para llevar a cabo una pedagogía para la diversidad un elemento clave es el profesor de grupo y su personalidad pero sobre todo de su sensibilidad pedagógica, pero a qué nos referimos cuando decimos que un elemento clave para la atención a la diversidad es la sensibilidad pedagógica.

En general, hablar de sensibilidad implica tacto, una percepción consciente y estética, el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua define al tacto como un agudo sentido de qué hacer o decir para mantener las buenas relaciones con los demás o para evitar la ofensa.

El tacto o sensibilidad, tiene propiedades interpersonales y normativas que parecen especialmente adecuadas para las interacciones pedagógicas con los niños.

El tacto pedagógico es una expresión de la responsabilidad que se asume al proteger, educar y ayudar a los niños a desarrollarse. El tacto pedagógico se manifiesta principalmente como una orientación consciente en cuanto a la forma de ser y actuar con los niños. No se trata tanto de la manifestación de algunos comportamientos observables como de una posición activa en las relaciones. Aún así, existen varias maneras de describir cómo se manifiesta el tacto en la forma pedagógica de la atención de alumnos con necesidades educativas o sin ellas.

Al revisar las diversas obras que tratan el proceso histórico de la Pedagogía y su relación con la diferenciación, especialmente al analizar aquellas que abordan el proceso histórico del estudio de las diferencias humanas y los efectos que las mismas han ejercido de manera especial en los planteamientos educativos ya desde ámbitos psicológicos y/o pedagógicos, (Jiménez Fernández, 1998), se encuentra la importancia histórica que ha tenido para el desarrollo de la pedagogía, la atención y la diferenciación educativa, según la cultura escolar donde se desarrolló, con frecuencia, y lamentable, este hecho actuó en perjuicio de los menos y más dotados al existir un señalamiento muy claro entre los más capaces de los menos capaces.

El interés de la pedagogía denominada diferencial, se basa son aquellas cuestiones que emergen de la misma diferenciación humana y ambiental y que pueden variar significativamente las características del fenómeno educativo, ya sea en las variables de entrada (características de los individuos), en las de

proceso (las cuestiones metodológicas, organizativas y curriculares, los distintos tipos de relación educativa, etcétera), o en los de salida (resultados alcanzados).

Para Bartolomé Piña (citado por Jiménez Fernández, 1998), la diferenciación debe abordarse de una manera “objetiva y científica, evitando las clasificaciones basadas en el prejuicio o la costumbre” como tradicionalmente se hace y que aún continúa realizándose, proponiendo que las intervenciones de la pedagogía diferencial estarán moduladas por las características diferenciales de los sujetos, del medio y de su integración dinámica y procesual.

Este último aspecto será destacado de manera especial por Jiménez Fernández (1998), al indicar que las diferencias humanas y los distintos ambientes sólo pueden ser plenamente comprendidos si se interpretan a la luz del ser humano total, de forma holística, atendiendo a la interacción existente entre dichas diferencias humanas y los contextos donde surgen. En consecuencia algunas perspectivas políticas, económicas y filosóficas son incompatibles con la pedagogía, pero esto no quiere decir que la pedagogía (nuestra responsabilidad de proteger y ayudar a cualquier niño a crecer y madurar en un mundo amable para ellos) debería convertirse en un programa o en una teoría política. A veces los padres o los educadores pueden incluso para proteger a los niños de las fuerzas políticas, sin embargo, la pedagogía, el cuidado de los niños requiere un compromiso político activo para crear el espacio, las condiciones y las posibilidades para que crezcan y creen su propio mundo.

El tacto pedagógico es una forma de actuar en la educación, se refiere a las formas en que los maestros pueden actuar con los niños. Describe las formas en que los educadores pueden actuar en las relaciones de enseñanza y aprendizaje.

El tacto pedagógico representa las diversas formas en que cualquier adulto puede actuar de manera pedagógica con la gente joven.

Es en resumen el tacto pedagógico hacia la diversidad de cada alumno, hace lo que es correcto o bueno para ellos, ¿pero cómo saber qué es lo bueno o lo correcto? Si no podemos ir al nivel abstracto de la teoría moral crítica para responder a esta pregunta de manera general, entonces tenemos que ir al nivel concreto de la experiencia diaria para observar lo que consigue el tacto en las situaciones o circunstancias concretas.

Conclusiones

Los factores que determinan el proceso de integración del alumno sobresaliente con necesidades educativas especiales al aula regular son varios y su influencia es diferenciada, algunos favorecen más este proceso y otros lo limitan. A través de este tema se conoció cómo los principales protagonistas del proceso de integración, como son los maestros, el personal de educación especial y los padres de familia tienen la oportunidad de reflexionar sobre lo que han realizado y los logros y fracasos que han obtenido en el trato a esta población escolar, de tal manera que pudieron ubicar sus fortalezas y debilidades, estableciendo ellos mismos las pautas a seguir para tener avances cada vez más significativos y trascendentes. La labor de sensibilización promovida y encauzada por los supervisores escolares, los directores de las escuelas y los directores de los servicios de educación especial, el tacto que ellos requirieron para llevar a cabo las acciones corresponde a la sensibilidad pedagógica que toda acción educativa necesita para lograr el éxito el siguiente gran paso es que sea extendida al

personal de educación regular quienes tienen en su responsabilidad a estos alumnos.

Propuestas hacia una mayor sensibilidad pedagógica

Si bien el proceso de integración e inclusión de casos de alumnos con necesidades educativas especiales al aula regular ha sido exitoso en términos generales, es indispensable fortalecer algunos elementos del trabajo de integración e inclusión, como son los relativos a la intervención de los maestros integradores y los maestros de apoyo, particularmente en cuanto a aspectos técnicos pedagógicos más específicos para la atención de determinadas necesidades educativas, y también los relacionados con el trabajo hacia los padres de familia, entre los más importantes. Sea cual fuere el modelo o estrategia de atención que se seleccione, el personal tanto de educación especial como de educación regular deben estar involucrados en las etapas de planeación, educación regular y educación especial deberán trabajar en conjunto para desarrollar, instrumentar y evaluar las acciones que se planeen.

La función de los maestros entonces, consistirá en crear a través de su tacto pedagógico un entorno de aprendizaje seguro y estimulante, y ayudar a los alumnos a alcanzar un equilibrio entre las actividades, el maestro será entonces un facilitador y no un proveedor de información, deberá tener el deseo de enseñar a los alumnos para que sean mejor integrados. Las recomendaciones del perfil de un maestro que atiendan la diversidad que sea un docente que comprenda y respete a sus alumnos, que los aliente a establecer y alcanzar metas elevadas, que investigue con sus alumnos, los respeta, responsable, eficiente e inteligente.

Bibliografía

Agelet, J. (2001). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender la diversidad*. España: Editorial GRAÓ.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Alcudia, R., M. del Carmen et. al. (2002). *Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Aldamiz, Ma. Del Mar, J, Alsinet, E. Bassedas, N. Giné, J. Masalles, M.Masip, E. Muñoz, C. Notó, A. Ortega, M. Ribera, y A. Rigor. (2000). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: Editorial GRAÓ.

Bartolomé, R. (1983). *Pedagogía Diferencial: aproximación a una ciencia*. Barcelona. Depto. De Pedagogía Experimental Terapéutico y Orientación de la Universidad de

Borsani, M. J. (2003). *Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Brennan, W. (1988). *El currículum para los niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI.

Cuomo, N. (1992). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje y dificultades de enseñanza?* Madrid. Visor.

De la Orden, A. (1985). *Pedagogía diferencias en diccionario enciclopédico de la educación*. Madrid: Diagonal- Santillana. (Sánchez, S. Dir. P.p. 1566-1569).

García, P. C. (1995). *Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar*. Barcelona: EUB.

Gimeno, S. J. (2000). “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas” en Alcudia, R. et. al. *Atención a la diversidad. Claves par la innovación educativa*. España: GRAÓ.

Gimeno, S. J. y Pérez. G. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Gimeno, S. y Pérez, G. A. (1989). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid: AKAL.

Gómez – Palacios, Margarita (2002). *La educación especial. Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: FCE.

González E. (Coord.) (1999). *Necesidades educativas especiales. Intervención psicoeducativa*. Madrid: Editorial CCS.

Hanko, G. (1993). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Barcelona. Serie profesores de Apoyo: Paidós.

Jiménez, F. M. (Coordinadora) (1998). *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. Madrid: DYKINSON.

Lobato, Q. X. (2001). *Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. México: Paidós.

López, M. M. (1990). *La integración escolar otra cultura*. Málaga. Puerta nueva. Consejería de Educación.

Manen. M. V. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.

Notó, B.C. (2000). "Los soportes en el aula". Aldámiz, M. del M. et. Al. *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. España: GRAÓ.

OCDE. (1999). *Inclusive Education at work*. París: Centre Educational Research and Innovation.

Puigdemívol, I. (2000). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. España: GRAÓ.

Sánchez, P. A., y Tones, G. J. (1997). *Educación especial: ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.

SEP, Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con apoyo y financiamiento parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica. (1995). *"Integración Educativa"*. México-España. Ciclo Escolar 2001-2002.

SEP-SNTE. (1997). *"Resolutivos"*, en: *Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales*. Conferencia Nacional Huatulco, México.

SEP (1999). *Manual de funciones del personal de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. Hidalgo: IHE/Departamento de Educación Especial.

SEP, (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP / Cooperación Española.

SEP (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: Poder Ejecutivo.

Stainback, S y Stainback, W. (2001). *Aulas exclusivas. Un nuevo modo de enfocar el currículo*. España: Narcea.

UNESCO. (1990). *"Declaración Mundial Sobre Educación para todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje"*. Jomtién, Tailandia. SEP/SNTE

UNESCO (1993). *"Hacia escuelas eficaces para todos". En conjunto de materiales para la formación de maestros, necesidades especiales en el aula*. París, Francia: SEP/SNTE

Wang, M. C. (2001). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

Warnock, H. M. (1978). *Special Education needs. Perort of Committee of Engining into the Education of Handicapped Children and young people*. London: HMSO.

